

非行問題と子どもアドボカシー ～学校教育における子どもの人権尊重の観点から～

Delinquency Problem and Education Advocacy-From the Perspective of Respect for a Child's Human Rights in School Education

古 川 知 子

要 旨

児童の権利に関する条約は、子どもには、自分にかかわる事柄の決定について、意見を表明する権利があるとしている。学校教育における様々な場面で、子どもの意見表明権を大切にすることは、あらゆる権利侵害を防ぐことにつながると考えられる。

具体的には、学校教育において生起している、いじめ・不登校・暴力行為・体罰・セクシュアルハラスメント・自殺等、様々な事案に向き合っていく際に、教員が重視すべき観点として、子どもアドボカシーを取り上げる。被害を受けた子どもにとっては、言うまでもないが、非行問題等で加害の側にある子どもに対するアドボカシーが、当該の子どもの人権を尊重し、適切な立ち直りを支援することについて本稿では考察したい。

キーワード：児童の権利に関する条約 子どもアドボカシー 発達障害 非行 エンパワメント

1 はじめに

児童の権利に関する条約（以下、「子どもの権利条約」と記す。）は、子どもの基本的人権を国際的に保障するための条約として、1989年の第44回国連総会において採択され、1990年に発効した。日本は1994年に批准した。子どもの権利条約においては、18歳未満を「児童（子ども）」と定義し、子どもの生存、発達、保護、参加という4つの権利を柱として、その実現・確保に必要な事項を規定している。

参加する権利については、「子どもたちは、自分に関係のある事柄について自由に意見を表したり、集まってグループを作ったり、活動することができる。そのときには、家族や地域社会の一員としてルールを守って行動する義務がある。」と記されている。そして、大人が子どもに影響を及ぼす決定を行う場合、当該の子どもの意見を聴き、その決定において考慮する必

要があるとしている。

このことは、福祉や医療等において必要となるが、学校教育の様々な場面においても、保障していくことで子どもに対する権利侵害を防ぐことにつながると考える。

学校におけるいじめを例にとると、2013（平成25）年6月に公布されたいじめ防止対策推進法第13条に「学校は、いじめ防止基本方針又は地方いじめ防止基本方針を参酌し、その学校の実情に応じ、当該学校におけるいじめの防止等のための対策に関する基本的な方針を定めるものとする」と示されている。

現在各学校においては、いじめ防止のための対策を基本方針として策定し、これを踏まえた取組みが実践されている。しかし、新聞等の報道では、子どもや保護者がいじめの被害を訴えているにもかかわらず、学校がいじめと認識せず、適切な対応をしなかった事案がしばしば取り上げられている。

教員には、被害を訴える子どもにしっかりと寄り添い、その思いに傾聴しながら、事実関係を明確にし、迅速かつ適切に対応していくことが求められる。被害を訴える子どもの心身の痛みは、一刻も早く和らげなければならない。しかし、教員は同時に、加害の側の子どもに対しても向き合う必要がある。いじめはいかなる場合も許される行為ではないことを諭して反省を促し、被害を受けた子どもに対する謝罪を行うこと等が、多くの場合にまず考えられる対応である。この場合、加害の側の子どもに対して反省を促し、意識と行動を適切に変容させることが重要な課題となる。適切な立ち直りにつなげるためには、加害の側の子どもが自身の行為を振り返り、被害の側の子どもの心身の痛みを、自らの痛みとして受け止めるようになるプロセスを重視することが必要である。このことが真の意味での問題解決に結びつく。私はこのプロセスの中で、教員は加害の側の子どもにもしっかりと寄り添い、発する言葉に十分に耳を傾けることが極めて重要であると考ええる。

本稿では、私がかつて出会った高校生の事例をもとに、いじめ加害の立場になる等問題行動を起こす子どもに対するアドボカシーについて考えたい。「男子高校生Aさん」は、個人のプライバシーに配慮するため、複数の事例に含まれる事実をもとに設定している。

Aさんは、入学当初よりその行動の特性から、ADHD（注意欠陥・多動性障害）の可能性があると思われたが、本人・保護者には全く自覚がなかった。Aさんは、教員に対して常に反抗的な態度で、いじめ・暴力行為等問題行動を繰り返した。

公立高校では、いじめ加害や暴力行為は停学等懲戒指導の対象となることが一般的である。懲戒指導は、単なる罰として終えるのではなく、子どもが健全な成長を遂げることを促すために実施するものであるが、当該対象生徒が自らの行為を反省せず、学校の指導に応じない場合などは、時間の経過とともに高校生活を継続する意欲が失われ、中途退学という結果を招くことにもなる。

Aさんに対しては、事案が生起する都度、学校は毅然とした懲戒指導とともに、Aさんの行

動特性に応じた支援が必要であるという方針を立て、学年団を中心とした態勢を組み、情報を全体で共有しながら対応することとした。しかし、何度も繰り返される問題行動とそれに対する懲戒指導は、Aさん自身だけではなく、教員にとっても高校生活の継続が困難ではないかと思われる危機的な状況を招いた。

Aさんが立ち直りに意欲を示す転機は、指導のプロセスにおいて、Aさんが教員集団に信頼感を持てるようになったことと重なって訪れた。それは、教員集団がAさんの言葉にしっかり耳を傾けることを指導のポイントとしたことともつながっている。教員がAさんの言葉を傾聴する態度を保てた要因として、AさんがADHDかもしれないという意識をもち、その行動の特性を理解しようとしたことも大きく寄与した。

こののちのAさんの高校生活3年間は、問題行動が劇的になくなったというわけではなかった。しかし、Aさんと教員集団は互いに試行錯誤を繰り返し、学びあうことができた。結果として、Aさんは高校を卒業するとともに、学校斡旋により自ら望んだ企業に就職することができた。

2 子どもアドボカシーについて

子どもの権利条約において、‘子どもが自由に意見を表明する’ことについて、第12条に次のように記されている。

「1. 締約国は、自己の意見を形成する能力のある児童がその児童に影響を及ぼすすべての事項について自由に自己の意見を表明する権利を確保する。この場合において、児童の意見は、その児童の年齢及び成熟度に従って相応に考慮されるものとする。

2. このため、児童は、特に、自己に影響を及ぼすあらゆる司法上及び行政上の手続において、国内法の手続規則に合致する方法により直接に又は代理人若しくは適当な団体を通じて聴取される機会を与えられる。」

つまり、子どもには自分に関わる事柄について意見を聴かれ、それをきちんと考慮される権利があるとしている。

アドボカシーについては、「弁護、支持、擁護、唱道」と訳され、子どもアドボカシーは、子どもの権利条約に規定されたすべての規定について擁護することであり、子どもの人権を尊重し、最善の利益のために行動する活動と言える。具体的には、子どもが大人に意見を聴いてもらい、それが当該子どもの生活にかかわる決定に影響するように支援することである。子どもの権利条約では、子どもを‘保護’の対象から‘権利行使主体’と認識し、子ども観を大きく転換させることを求めているが、子どもに関わる学校教育や福祉・医療の現場において、そのことが十分に浸透しているかどうかは今問われていると言える。

堀（2013）は、「親でも専門職でもない第三者の支援者として、イギリスではNPOなど市民が子どものアドボケイトとして活躍して」おり、「市民だからこそできるアドボカシーが、日

本でも求められて」いるとしている。アドボカシーの形態を4つにまとめており、「先生や施設職員などの専門職によるアドボカシーを『制度的アドボカシー』、親や家族を『非制度的アドボカシー』、同じ経験をもつピアによるアドボカシーを『ピアアドボカシー』、独立のアドボカシー機関によるアドボカシーを『独立アドボカシー』」と説明している。

私が勤務していた自治体では、いじめ・体罰・セクシュアルハラスメント等、子どもが被害者となる事案に関して、この独立アドボカイトの機能をもつ機関を設置している。学校教育をめぐって生起する事案に関して、第三者性をもった独立アドボカイトが、子どもにしっかりと寄り添い、子どもの意見を聴く。事案に応じて、独立アドボカイトと教育委員会や学校が「子どもの最善の利益を優先する」ことを目標に、解決方策を話し合う場が設けられる。第三者性が担保されていることで、被害を訴える子どもや保護者にとって、大切な救済の場になっている。

学校教育に関わる独立アドボカイトの必要性を痛感しているが、本稿では教員が行う制度的アドボカシーを中心に、その在り方を考えたい。現状において、子どもの意見表明権が、どのように尊重されているかについて、幼稚園・小学校・中学校・高等学校・特別支援学校等、各校種ごとに、教育システムを精査していく必要があると考えるが、本稿では、Aさんの事例を通して、いじめや暴力行為等の問題行動を起こし、加害の立場となる子どもの意見表明が、その立ち直りにどのように影響を与えるかについて考察したい。

教員が行う制度的アドボカシーに関わっては、堀（2013）が、「教師、保育士、医療従事者、弁護士、施設の職員、ソーシャルワーカー、カウンセラーなどの子どもを支援する」職が行う制度的アドボカシーのメリットとデメリットについて、次のように述べている。メリットについては、「これらの身近な職種の人たちが子どもの声を聴こうとする場合には強い味方になる。」さらに、「専門知識をもっているため、適切なアドバイスをもらえる。」そして、「彼らは決定権などの権限をもっているため、子どもの立場に立とうとする場合には大きな力となる。」などを挙げている。しかし、デメリットとしては、「これらの人たちは子どもの側に完全に立ってない場合がある。」「組織のルールに従わなければならない。」「担当する子どもの人数が多い。」「専門職としての仕事がある。」などの事情があるため、「子どもの声を聴こうとしない、あるいは子どもの声を聴くことを後回しにすることがある。」と説明している。

これらの課題を乗り越えることは大変重要である。私は、教員が人権尊重の感性を豊かに醸成し、学校教育における子どもアドボカシーの重要性を認識したうえで子ども理解を深めることにより、子どもに対する人権侵害事案を防止し克服できると考える。

3 英国における子どもアドボカシーについて

かねてより、子どもアドボカシーの考え方を取り入れてきた英国の取組みやその考え方から学びたい。

英国では、1889年に最初の児童虐待防止法が成立し、1991年に子どもの権利条約に批准するなど、子どもの保護に長く取り組まれてきた。その中、1998年頃、北ウェールズにおいて、養護施設内で長期にわたって起きていた性的虐待を含む虐待が明らかになった。このことは、英国におけるイングランドとウェールズ地方が、アドボカシー施策を先導することにつながった。児童虐待の振り返りにより、身体的な症状と心理分析のみで性的虐待と判断していたことへの反省があり、子どもの声を聴くことの必要性が問われることになった。施設にいる子どもが苦情を申し立てることがいかに困難であるかが明らかになり、このことが契機となって、子どもアドボカシー施策が推進されることになり、独立アドボケイトの存在がとりわけ必要であるとされた。親や教員・友人が子どもの味方になってくれないときには、独立子どもアドボケイトにアクセスし、味方になってもらう権利を行使することができる。

ジェーン・ダリンブル（2011）は、James&Prout（1990）の「子どもは自分の意見をもっている。それは、子どもが社会的な主体であり、それゆえ保健福祉サービスの『受動的な受益者』であるよりも『能動的な参加者』であるべきとする社会学的な観点にもとづけば、共有できるものである。」を引用し、子どもアドボカシーについて「子どもたちは、単にサービスを受けるだけではなく、サービス提供への能動的な参加者であるべきである。自分の人生に何が起きるかについて能動的に参加するべきである。」と説明している。

さらに、「アドボカシーは、子どもたちが自分自身の生活や自分について行われる決定についてコントロールできるように支援する活動」であり、「自身の身に起きようとしていることについて何らかのコントロールを行えることは子どもたちにとって有益」であるとしている。

しかしながら、子どもはどのような状態でも、自身の意見や気持ちを明確に表明できるわけではない。そのためにアドボケイトが行うこととして、「子どもが学校での体験を語るのを助けるために時間を使った。」「学校での会議で、子どもの意見を表明した。」等の方法を示し、子どもが「気持ちを表現する方法と語彙を発達させるよう援助することができる。」等、子どもがアドボカシーにおける具体的な方法を示している。私は、これらの方法は、学校における子どもアドボカシーにおいても有効であると考ええる。

アドボカシーは子どものエンパワメントにつながる。子どもが自分の生活や自分に関する決定について主導権を得ることができれば、子どもは自身の決定に自信をもち、自尊感情を高める機会を得ることにもなる。それは、困難な状況にある子どもが、諦めずに困難に向き合い、課題を解決していく力を身につけていくのに必要なプロセスでもある。

4 子どもが加害となる事案について

子どもが学校教育の中で、‘加害者’になりうる事案として、暴力行為・いじめを例に挙げる。平成28（2016）年10月27日に文部科学省が公表した「平成27年度『児童生徒の問題行動調査等生徒指導上の諸問題に関する調査』（速報値）について」を参考に、その件数等の実態と、加

害の子どもに対する学校の対応状況を取り上げる。本調査は毎年調査項目が見直されており、それは学校の対応に関して、国や社会が求める在り方を反映していると考えている。

文部科学省（2016）によると、「小・中・高等学校における、暴力行為の発生件数は56,963件であり、児童生徒1,000人当たりの発生件数は4.21件である。」（前年度から2,717件増）内訳は、対教師暴力が8,222件、生徒間暴力が36,156件、対人暴力が1,408件、器物破損が11,177件である。これらに関わる加害児童生徒数は、56,047人（前年度から1,125件増）である。

調査では、‘加害児童生徒に対する学校の措置状況の推移’と‘加害児童生徒に対する関係機関の措置状況’を問うている。学校の措置状況としては、退学・転学、停学、出席停止等の措置をした数が回答され、関係機関の措置状況としては、警察の補導、家庭裁判所の保護的措置、少年刑務所への入所等の措置となった数が回答されている。

暴力行為は犯罪であり、これに対して学校は毅然とした対応をする必要があり、警察等関係機関との連携が必要である。その状況を把握するために本調査が参考になる。ただし、ここで注目したい点がある。生徒間暴力が圧倒的に多く発生しているが、その背景には、学校における人間関係のトラブルがあり、それが何らかの原因になっていることが推察できる。そうであれば、それがどのようなトラブルであったのか、その生徒間のトラブルはなぜ解決できなかったのかということに注意を払うことが必要になってくる。

一方、「小・中・高等学校及び特別支援学校における、いじめの認知件数は224,540件であり、児童生徒1,000人当たりの認知件数は16.4件である。」（前年度から36,468件増）調査項目には、‘いじめの態様’ ‘いじめる児童生徒への特別な対応’ ‘いじめる児童生徒に対する関係機関の措置別人数’ がある。

調査では、いじめの態様の内訳で、142,510件と最も多いのは、‘冷やかしからかい、悪口や脅し文句、嫌なことを言われる。’ 次いで多い項目は、‘軽くぶつけられたり、遊ぶふりをして叩かれたり、蹴られたりする。’ 30,858件である。いじめる児童生徒への特別な対応の内訳は、‘保護者への報告’ が103,342件と最も多く、次いで、‘いじめられた児童生徒やその保護者に対する謝罪の指導’ が93,109件であった。‘スクールカウンセラー等の相談員がカウンセリングを行う’ は、件数では5位で7,969件となっている。いじめる児童生徒に対する関係機関の措置別人数では、‘警察の補導’ が228人と最も多く、次いで‘家庭裁判所の保護的措置’ が63人となっている。

いじめ行為は、いかなる理由があっても許されない人権侵害であり、学校は毅然とした対応をするべきであり、必要に応じて関係機関と連携をしていく必要がある。しかし、最も多い態様である‘冷やかしからかい、悪口や脅し文句、嫌なことを言われる。’ の加害児童生徒に対して、‘保護者への報告’ や‘いじめられた児童生徒やその保護者に対する謝罪の指導’ 等、欠かすことのできない指導のプロセスにおいて、加害児童生徒を心から反省させ、他者を尊重できるよう行動を変容させる関わりを、教員ができているのか。私は、加害児童生徒がなぜそ

のような行為に及んだのか、その背景にはどのようなことがあるのかについて、重要視する必要があると考える。

子どもに生起する事案を、教員が客観的に把握するには、子ども・教員・第三者の専門家の関与が必要である。‘子ども’は、当該の子どもや関与した子ども、周囲で見聞きしていた子どもを含むことになる。‘教員’は、管理職、当該担任や学年団の教員、校務分掌に関わる教員を含めて考える。‘第三者の専門家’は、スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカー、民生委員、児童委員等が含まれる。

子どもにとって最も身近な存在である担任は重要な存在である。しかし、一人の教員が一人で事案についての判断をし、一人で責任を負うような対応をするのではなく、管理職を含む複数の教職員がチームとして関与することが求められる。さらに、子どもの教育に関わる専門家の関与は、子どもの行動の特性や課題解決に向けての具体的な方策を考える上で必須と言える。また、第三者の専門的な見立てにより、当該子どもに対する短期的・中長期的な対応を共有し、それぞれの役割を効果的に分担することができる。当該担任は、自分の後ろに10人や20人が支えてくれている中で、子どもや保護者と向き合うことができることになる。

5 非行問題に対する学校の対応について

私は、公立高校の校長として勤務した経験がある。当該校では、同和問題を始め、様々な人権教育に取り組み、障がいのある生徒や様々な課題を抱える生徒を中心に据えた学校づくりをめざした。子どもが抱える様々な課題に向き合い、寄り沿い、受け入れることと、いじめや暴力行為等問題行動に対して、毅然とした指導を行うことは、子どもと向き合う際の両輪となる。指導と支援の一体化を学校経営の基本と考えた。

前述のAさんに対する指導と支援の例を用いて、子どもアドボカシーの視点が重要であることを整理したい。高校一年生Aさん（男子）は、入学当初から、いじめや暴力行為を繰り返し、反省がみられない状況が続き、きめ細かい生徒指導を粘り強く行ってきた教員集団も、その対応に苦慮することになった。

入学当初、4月に行われた宿泊行事から、集合時間に遅刻する、自身が所属する班を離脱するなど、集団行動における逸脱行動が目立った。常にじっとしておらず、周りの生徒に話しかけたり、ちょっかいをかける等、落ち着きがなく、教員に対しては不信感を露わにし、反抗的な態度を示した。友人グループの中では、自身が楽しめそうなことには、軽い動機で衝動的に関与するなど、授業や行事の中で秩序を乱す行動が続いた。中学校では特に問題行動を起こしたことはなかったようであったが、教員集団としては、注意しながら見守っていた。

5月の連休明けに、同学年のBさん（男子生徒・他のクラスに所属）へのいじめ加害行為が発覚した。食堂で昼食を購入するために並んでいるBさんに対して、口頭により執拗にからかい行為を続けた。近くに居合わせた教員により事案が発覚した。Aさんにその行為の理由を問

うと、「Bをからかうと、（パニックになって体を動かすなど）その反応が面白いからやった。」と説明した。Aさんに対して、「いじめ加害」を理由に、無期停学という懲戒指導を行うこととした。当該校では、停学は自宅謹慎ではなく、登校させて別室指導を行う対応をとっていた。Aさんのために、別の時間割を組み、複数の教員が指導にあたる。今回のいじめ行為を反省させるための対話や教科指導が行われた。Aさんに対して反省を粘り強く徹底的に促したことにより、「いじめはいけない」という認識ができたという点では、一定の効果があったと判断し、停学は解除された。

一方で、教員集団はAさんの行動や考え方の特性から、ADHDの傾向があるかもしれないと認識した。Aさんはもとより保護者にその自覚はなく、小中学校においても授業中のおしゃべりやふざけた行為から、教員に注意されることは多かったが、大きな問題にはなっていなかった。

そのような中、夏季休業を直前にしたある日、Aさんは再度無期停学指導の対象になった。授業中における教員への暴言が理由であった。授業中落ち着かず、座席の近い生徒に常に話しかけては、教員から注意される状況が繰り返された。授業に集中していないAさんは、教員の説明内容が理解できず、その意味を教員に対して質問した。当該教員は、Aさんにしっかり授業を聞くようにと注意した。しかし、授業で「わからないことを質問しただけ」と思っているAさんは、教員に対して暴言を発し、教員を蹴るという暴力行為に及んだ。

懲戒指導については、校長が判断し決定する。いじめや暴力行為や暴言は、校内の秩序を乱し、人権侵害にあたる行為として、無期停学による指導を行うこととしていた。状況により、停学指導を行いながら特別な支援や配慮を行うこととしていた。

Aさんの場合、無期停学を複数回重ね、校内の秩序を著しく乱すことになり、重篤な行為であると認識した。停学指導1回目と2回目の期間が短く、1回目の事案に対する反省がなく、Aさんが学校生活を送るにあたっては解決すべき課題が山積している状態であると見立てることができた。

しかし、Aさんの反省を促すために、Aさんとの対話を粘り強く行ったC教員は、Aさんの考え方の特徴に気がついた。C教員によると、Aさんは次のようなことを主張した。

1回目の無期停学により、いじめ加害はいけないことであると学んだ。今回は授業中の教員の指示が納得できなかったことに起因している。暴力行為については反省するが、自分の質問に答えなかった教員も悪い。

C教員がAさんの主張を代弁することにより、指導方針を修正することとした。学校生活を送るにあたっては解決すべき課題が山積している状態であることは確かであるが、1回目の事案に対する反省についてはできていないという判断ではなく、Aさんに指導が定着するような支援を模索していくこととした。しかし、2回目の無期停学に入る前提となるAさんの「自身の行為に対する自己認識」がずれているため、2回目の指導は難航した。

Aさんは、日常から自己中心的で他罰傾向があり、行動の特徴として衝動性と多動性を挙げることができた。自身が思い込んだ内容に対して、他者が社会のルールや常識等を説明し、反省を促し修正させようとしてもなかなか考え方を修正できない特徴もみられた。聴覚による指示は理解しにくく、視覚による指示は定着しやすい傾向があった。

問題行動は子どもからのSOSのサインでもあり、問題行動に対しては、その課題を明確にして指導と支援を行い、学校教育から排除すべきではないと考える。Aさんについては、その問題行動の背景に障害による特性が起因している可能性があった。Aさんに対する指導と支援は、教員集団がこれまで経験的に行ってきた指導だけでは十分ではなく、個に応じた支援を視野に入れなくてはならなかった。Aさんのような特性をもつ生徒は、問題行動が前面に現れ、対教員不信や反抗的な態度を繰り返すことにより、結果的に高校を中途退学してしまうことが多いのではないかと考える。

Aさんの行動の特性を明らかにするために、スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカー、精神科医が参画するケース会議や研修を企画した。教員集団がAさんへの理解を深め、Aさんへの具体的な指導と支援の在り方を工夫する必要があった。

しかし、Aさんに対して、自身の思い込みやこだわりを修正させ、意識と行動を変容させることは容易ではなかった。指導のプロセスが転換期を迎えたのは、Aさんの中に、粘り強く寄り添って話を聴いてくれたC教員に対する信頼感が芽生えた頃であった。

Aさんの行動の特性を考慮すると、‘やっていいこととやってはいけないことをどのように伝えれば理解されやすいか。’ ‘衝動性・多動性のある行動の特性が問題行動につながっていることをA自身が理解し、制御できるようにするにはどうすればいいか。’ ‘中学校まで、Aの行動はどのような周囲から理解され、どのような指導・支援を受けていたか。’ 等について、C教員を中心とした教員集団の試行錯誤が続いた。

ある日、AさんがC教員に、「自分はこのままではいけない。指導を受けて、高校を卒業したい。」と話した。Aさんの態度が前向きに変化したことと、教員集団が試行錯誤を繰り返したことが相乗効果を招いた。

聴覚による指示が定着しにくいため、口頭による注意は短くわかりやすい言葉で行う。小さなメモ用紙に望ましい態度を明記し、常に携行しAさん自身が確認する。黒板の周りには時間割等最小限必要な情報を掲示することとし、授業中は一番前の席に座り、Aさんが落ち着かないときは教員が作業等の指示を出す。Aさん自身がイライラしたときには、鉛筆を削ったり、教育相談室でクールダウンするなど。教員集団はアイデアを出し合い、すぐに実践した。効果のない実践はすぐにやめ、効果のある実践は教員間で共有するようにした。

Aさんは2回目の懲戒指導の際、学校の指導を受けるにあたり、自身の非を認めず、学校・教員に対する不信を募らせたままの状態であった。このとき、Aさんは学校の指導に対し、指導を受ける立場として、自身で反省できないまま‘受け身の状態’であったと言える。しかし、

C教員がAさんとの対話を続ける中で、Aさんに自身の行動を改めないといけないという意識が芽生えた。そして、学校の指導を受けるという、自身の身に起きていることを‘自分にとって必要なこと’と認識することができた。そして、Aさんは‘指導を受けたい’という自分の意思により、‘積極的・能動的な態度’で指導を受け入れていくことができた。

また、C教員が、このようなAさんの心境の変化を教員集団に対して代弁することで、他の教員もAさんへの理解を深めることができたと言える。Aさんの心境の変化と行動の特性について、教員集団の理解が深まると、Aさんに対する指導に著しい成果がみられるようになった。

一方、Aさんには何が起こったか。C教員が親身になり、常にAさんの行動の特性について改善を迫りながらも、Aさんの考えや思いに耳を傾け、学校生活を継続できるように寄り添ってくれたことにより、C教員に対して強い信頼感を抱くようになった。Aさんの考えや思いを受けとめながらも、改善すべき行動を明確に指導してもらえることを喜ぶようになった。

結果として、約1か月にわたる懲戒処分期間の中で、教員集団はAさんとの何度にもわたる対話という支援を粘り強く行い、Aさんは懲戒指導のプロセスを自身が主体的に受けようと思い、教員集団に支えられながら、やりきる努力をした。Aさんは、自分のことを自由に話し、教員がその一つひとつを受けとめた。このことは、Aさんの自尊感情を高めることにつながり、Aさんは、卒業後の夢を語るができるくらいにエンパワメントされた。

Aさんは、その後小さなトラブルは繰り返すものの、無事に3年生に進級し、卒業していった。卒業後の希望の進路は学校斡旋による就職であった。現業職を希望したAさんは、複数の企業の中から自身で、ある会社を選んだ。その理由を、「自分は同時に並行していろいろな作業をするのは苦手である。この会社のこの仕事は自分に向いている。」と説明した。Aさんにとって、社会的・経済的に自立するために必要なことは、正規雇用者となるとともに、自身の得意不得意について認識し、不得手なことについては必要な助けを他者に求めることができることであった。

6 終わりに

学校教育において、子どもの権利条約の趣旨を踏まえ、子どもアドボカシーの観点がシステムとして反映されているかについては、今後の研究課題と言える。

いじめ・不登校・暴力行為・体罰・セクシュアルハラスメント・自殺等様々な事案に向き合っていく際に、被害を受けた子どもにとっては、子どもアドボカシーの観点をシステムに反映していることが必要不可欠である。一方、本稿ではいじめや暴力行為において加害行為を繰り返している子どもに対するアドボカシーが、当該の子どもの人権を尊重し、適切な立ち直りを支援することについて考察した。

子どもアドボカシーの観点からAさんの事例を振り返ると、C教員が自分の言葉に耳を傾け、受けとめようとしてくれたことが、C教員との信頼関係を構築することにつながった。そ

れはさらに、Aさんに対するエンパワメントにつながり、Aさんは考えや行動を変容させていったと考える。また、C教員によるAさんの代弁が、Aさんの見立てを修正することになり、学校としての指導方針に影響を及ぼし、Aさんの考えや行動の特性を考慮した指導と支援という具体的な処遇につながったと言える。

意見表明権は、すべての子どもが有する権利という認識が必要である。しかし、多くの場合、いじめ・暴力行為について、加害の子どもに対するアドボカシーの観点が欠けているのではないかと考える。

教員がアドボカシーについて理解を深めることは、被害を受けた子どもの救済はもとより、加害の立場にある子どもの真の立ち直りにおいても大変有効であり、教員に求められる大切な力であるといえる。

参考文献

- N. バイトマン著 1998『アドボカシーの理論と実際 社会福祉における代弁と擁護』 八千代出版
堀正嗣編著 2011『イギリスの子どもアドボカシーその政策と実践』 明石書店
堀正嗣・(社)子ども情報権利情報センター編著 2013『子どものアドボカシー実践講座』 解放出版社